

**perifèria**Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>***¿Interculturalidad para todos?******Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador***Marta Rodríguez Cruz – Universidad de Sevilla/ FLACSO Ecuador¹**DOI:** <http://orcid.org/0000-0003-4035-4535>**Resumen**

El tratamiento que los estados nacionales hacen de la educación de los grupos étnicos desde sus políticas públicas, da cuenta de cómo se desarrollan las relaciones interculturales hacia el interior de las sociedades y revela en qué medida son satisfechos los derechos educativos de los individuos que integran la diversidad cultural. El reconocimiento legislativo y la institucionalización de tales derechos representan un avance importante en la lucha por la inclusión de la diversidad en el Estado, sin embargo, esto no garantiza el cumplimiento de los mismos. En este trabajo, analizamos la actual situación de la educación intercultural bilingüe desde las políticas públicas educativas en Ecuador y cómo se está desarrollando su implantación práctica, a través de dos estudios de caso situados en la Sierra y en la Amazonía.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, políticas públicas, Estado, movimiento indígena, Ecuador.

Abstract

The treatment of bilingual intercultural education from Latin American public policies reveals if intercultural relations between ethnic groups are equitable or not. The legal recognition of ethnic educational rights is an important progress, but it doesn't warrant them in the practice. In this work, we analyze the actual situation

¹ Enviar correspondencia a mrodriguez59@us.es.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

of intercultural bilingual education in Ecuador, and how it is being implemented through two cases studies in the Andes and in Amazonia.

Keywords: bilingual intercultural education, public policies, State, indigenous movement, Ecuador.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar el retroceso de la Educación Intercultural Bilingüe –en adelante EIB– en Ecuador desde las políticas públicas, a través del ejercicio etnográfico. Esta etnografía se sitúa en dos unidades educativas de la Sierra y la Amazonía ecuatorianas: la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, ubicada en la comunidad indígena de Rumipamba, cantón Pujilí, provincia del Cotopaxi; y la unidad educativa *Amauta Ñampi*, en la ciudad del Puyo, cantón Pastaza, provincia de Pastaza.

Nuestra hipótesis de partida descansa en la falta de correspondencia existente entre el corpus legislativo y los discursos políticos estatales en materia de EIB, con respecto a los discursos y demandas de las organizaciones indígenas –fundamentalmente la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)- y la praxis educativa. Bajo los signos de la Revolución Ciudadana y Educativa, la interculturalidad y la plurinacionalidad, se reproduce un modelo educativo homogeneizante que, más allá de permitir el desarrollo de la interculturalidad y del bilingüismo basados en la especificidad cultural, conduce a una neocolonización encubierta que persigue el neo-mestizaje y el “blanqueamiento” social, cultural y étnico de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Hoy la interculturalidad ha tomado presencia en Ecuador, como en otros países de América Latina, convirtiéndose en objeto de múltiples y controvertidas discusiones en torno a su concepción. Sus dimensiones –social, política, educativa, de salud, cultural, jurídica y epistemológica-, han impulsado el desarrollo de muchas investigaciones y de una ingente producción bibliográfica, normalmente vinculadas a las cuestiones de diversidad étnica y cultural de los pueblos. En este sentido, la

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

interculturalidad está sirviendo como paradigma de las políticas públicas del Estado, especialmente en materia de educación, salud y cultura. Una suerte de nuevo marco normativo que, en no pocas ocasiones, sirve más como telón de fondo que como verdadera matriz ejecutora.

En el caso ecuatoriano, la interculturalidad está inexorablemente ligada a las relaciones coloniales entre indígenas y blanco-mestizos. De aquí que, a diferencia de lo que ocurre en Europa -donde la interculturalidad nace, no como respuesta a las necesidades étnicas e identitarias de las minorías, sino a la incapacidad de los Estados-nacionales y de la mayoría dominante para relacionarse y gestionar adecuadamente las relaciones interculturales en sociedades cada vez más diversas (Dietz y Mateos, 2001; Aguado, 2003)-, en América Latina en general, y en Ecuador en particular, la educación intercultural nace como un discurso nacido desde lo indígena (Aikman, 1997), dentro de un proceso de etnogénesis y de reafirmación étnica, que se da a partir de la reapropiación y de la reinención cultural de este nuevo sujeto social de la historia (Roosens, 1989; Stavenhagen, 1997; Martín, 1998; Moreno, 2001). Así, la interculturalidad se torna un instrumento capaz de generar procesos de decolonialidad del ser y del saber, así como de redefinir las relaciones entre los indígenas y el resto de la sociedad ecuatoriana y entre los indígenas y el Estado (Walsh, 2009; Mingolo, 2003).

Es por ello por lo que la EIB se ha convertido en centro y motor de las reivindicaciones del movimiento indígena, junto con el derecho a la tierra y al territorio (Dávalos, 2002; Bretón y García, 2003), y en vehículo a partir del que resignificar las relaciones interétnicas. De aquí, que esta modalidad educativa no se reduzca al mero reconocimiento de la diversidad cultural, propio de las políticas del multiculturalismo (Kymlicka, 1989; Koldorf, 2010), al contrario, persigue la refundación de las bases sobre las que descansan las relaciones étnicas en el Estado ecuatoriano.

De acuerdo con los principios de decolonización que rigen el discurso y el proyecto del movimiento indígena, la educación debe ser intercultural, no sólo para reproducir la afirmación étnica, identitaria y cultural en lo propio, sino también para incluir elementos culturales del resto de la sociedad nacional, de la misma manera

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

que ésta debe incluir elementos culturales de aquélla (Montaluisa, 1990). En el mismo sentido, el bilingüismo tiene la doble función de proteger y reproducir las lenguas ancestrales y la propia cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de favorecer el uso del castellano como lengua de relación intercultural –tal y como se establece en el artículo 347 de la propia Constitución ecuatoriana-. Es así cómo la interculturalidad pretende la construcción de unas nuevas bases de convivencia entre los indígenas y el resto de la sociedad, alejándose de los principios del multiculturalismo.

En Ecuador, como en prácticamente todos los países andinos, se han desarrollado leyes específicas para proteger los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones esta legislación no tiene efectos prácticos (Mato, 2012). Al contrario, existe una larga distancia entre la teoría legislativa y la praxis educativa. Dicho de otra forma, aunque el discurso del reconocimiento del derecho a una EIB y de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ya haya sido insertado en los textos legislativos y en la propia Constitución, no encuentra correspondencia con esa práctica educativa en la que el modelo intercultural sigue siendo impenetrable en una escuela arraigada a la pedagogía nacionalizante y homogeneizante del Estado-nación (Dietz, 2012).

Métodos y Técnicas de Investigación

Los datos que presentamos en este artículo se enmarcan dentro de un proyecto de investigación predoctoral² que tiene por objetivo analizar en qué medida se desarrolla en los centros educativos nacionales la EIB promovida desde las políticas públicas estatales, y qué nivel de correspondencia existe entre el corpus legal de esta modalidad educativa y la praxis misma.

² "Interculturalidad y Políticas Educativas en un Estado Plurinacional: Ecuador" (FPU12/01696). Este mismo proyecto está vinculado a otro: "Impactos del reconocimiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad en los sistemas educativo, cultural y de salud en Ecuador" (CSO2011-28650). Ambos son dirigidos por Isidoro Moreno Navarro.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

En este texto exponemos los resultados iniciales del trabajo realizado en dos estudios de caso ubicados en distintas zonas del país andino: la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, en la Sierra, y la unidad educativa *Amawta Ñampi*, en la Amazonía. La selección de las unidades de observación en diferentes enclaves geográficos responde al interés de establecer análisis comparativos, así como de encontrar puntos en común respecto a los procesos de EIB.

Nuestro trabajo de campo se ha desarrollado durante un total de 12 meses, entre los años 2013 y 2015. Consideramos interesante señalar que la inmersión en el terreno se ha presentado en todos los casos como un intercambio, en consonancia con el principio fundamental de reciprocidad de las culturas y cosmovisiones andinas. Ello nos ha permitido una observación participante en la que la línea entre investigadores e informantes se diluye y en la que se naturalizan las relaciones a partir de la cotidianidad de la presencia. De igual manera, los objetivos de la investigación han sido expuestos a las comunidades, a las que se les ofreció nuestra colaboración en cuantas tareas y asuntos estuvieran relacionados con la cooperación al desarrollo y con el apoyo y asesoramiento en asuntos educativos. Todo ello ha supuesto el cumplimiento de los fundamentos éticos de la investigación etnográfica, evitando la instrumentalización unidireccional de la recogida de información, la cual ha sido devuelta parcialmente a las comunidades y lo será en su totalidad una vez concluido el estudio.

Los datos se han obtenido a través de una metodología cualitativa, cuya base fundamental han sido la observación, la observación participante, la realización de entrevistas formales, las historias de vida, los grupos de discusión, el mantenimiento de conversaciones informales y el registro audio-visual de las actividades cotidianas en las unidades educativas. Todo ello se ha complementado con el análisis de la producción bibliográfica correspondiente, con algunos artículos publicados en la prensa nacional y con documentales de especial interés.

La observación y la observación participante han sido estructuradas en base a un guión dirigido a registrar las formas de reproducción de la cultura, la lengua y las cosmovisiones indígenas a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las unidades educativas. Para ello, se han tenido en cuenta distintos elementos de

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

análisis: los docentes, los libros de texto (contenidos, ilustraciones y lengua vehicular del conocimiento), los alumnos, los padres y madres de los alumnos y la comunidad. Asimismo, también se ha observado la transmisión de los conocimientos y lenguas ancestrales en escenarios extra-escolares, particularmente, en las relaciones entre los miembros integrantes de cada comunidad indígena a través de distintos escenarios cotidianos.

Las entrevistas nos han permitido acercarnos a las experiencias de EIB vividas por los actores sociales desde sus propios discursos. Se ha aplicado un guión estructurado para cada uno de ellos, agrupados en categorías: docentes, alumnos, padres y madres y miembros de la comunidad. Han sido entrevistados un total de seis docentes que imparten clase en distintos niveles educativos y que, en algunos casos, ocupan puestos directivos-administrativos. El análisis de los discursos, en este caso, también nos ha permitido reconstruir y contrastar el proceso histórico de la EIB y de la escuela de cada comunidad. En el caso de los alumnos, han sido 20 los entrevistados, pertenecientes a distintos niveles educativos en cada escuela. Ello nos ha proporcionado información sobre cómo el alumnado vive el proceso de EIB, según su género, edad y nivel educativo. De la misma manera, se han realizado entrevistas a 8 padres y madres de familia y a 5 miembros de las comunidades –dos de ellos con cargos de presidentes-. En estos casos, sólo han sido entrevistados los considerados informantes clave.

Los grupos de discusión se han desarrollado con los actores sociales agrupados también por categorías –docentes, alumnos, padres y madres y miembros de la comunidad-, mientras que las historias de vida han sido reservadas para informantes concretos por la excepcionalidad de sus conocimientos y experiencias –fundamentalmente, profesores que han participado en los procesos de EIB desde sus inicios y que han desarrollado una dilatada carrera docente-.

A continuación examinamos la actual situación de esta modalidad educativa y estudiamos su gestión desde las políticas públicas del Estado, desde donde pasaremos a abordar el análisis de las prácticas de educación intercultural bilingüe en los dos estudios de caso –serrano y amazónico-, anteriormente señalados.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador del Sumak Kawsay

La Constitución del 2008 ha significado un importante avance en lo referente a los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades indígenas, por cuanto reconoce desde el ámbito normativo más alto la existencia de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En su artículo número 347 se establece que el Estado debe "Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades" (Art.347, Numeral 9, Sección Primera Educación. Constitución del Ecuador, 2008).

La introducción de este articulado en la nueva Constitución refuerza la institucionalización de la EIB –aunque éste proceso comenzó a finales de la década de los 80 con la creación de la DINEIB³-. Sin embargo, ello no ha impedido seguir reproduciendo la doble vía educativa indígenas-hispanos, en la que la cuestión intercultural sigue estando reservada a los pueblos y nacionalidades desde una posición marginal. Por lo tanto, no podemos hablar de interculturalidad, ya que ello implica una reciprocidad en condiciones de equidad que no existe.

³ Tras la constitución de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) en 1986, se crea en 1988 la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe). La firma de un convenio en 1989 entre el Ministerio de Educación y la Confederación, reconoce formalmente a la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) el control de la educación de los pueblos indígenas y a la DINEIB la autonomía técnica, financiera y administrativa en la gestión de la misma modalidad educativa. Se produce la incorporación de las organizaciones indígenas al Estado (Montaluisa, 2011) y se establece una gestión compartida en la que las organizaciones tienen capacidad y potestad para nombrar a sus funcionarios, manteniendo autonomía en la dirección de la educación intercultural bilingüe con respecto al Ministerio de Educación. Se constituye de esta manera un sistema de doble vía: el de educación intercultural bilingüe –dirigido a los indígenas- y el hispano –dirigido a los blanco-mestizos.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

En la Constitución del 2008 –actualmente vigente– se destaca el protagonismo educativo, el cual permitirá el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos y el desarrollo socio-económico de la nación, dentro del marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay –máxima adoptada por Alianza País, aunque el uso de esta terminología no queda libre de perversiones, como ocurre con el de interculturalidad⁴-. Este marco regulador impregna todos los circuitos y recorridos académicos, desde la Educación Básica hasta la Educación Superior universitaria.

En el 2011 se lleva a cabo una nueva reforma educativa, con la que se emite e implanta la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe), la cual transversaliza la interculturalidad en el conjunto del sistema educativo ecuatoriano. Con ello se quiere extender la cuestión de las relaciones y el conocimiento entre culturas a toda la ciudadanía, abandonando esa doble vía. El objetivo de la *interculturalidad para todos* –como se recoge en el título de este trabajo– es el objetivo de la interculturalidad crítica en su pretensión de construir una sociedad democrática, plurinacional e intercultural. Asimismo, la perspectiva transversal de la interculturalidad adquiere una especial relevancia en lo que respecta a la sociedad blanco-mestiza, tradicionalmente más reacia a aceptar la diversidad cultural en sus prácticas y concepciones. Sin embargo, una vez más, a pesar de todas estas reformas y reglamentos, el sistema de educación intercultural bilingüe en Ecuador sigue siendo pensado como el sistema educativo de los indígenas

⁴ Sumak kawsay, del kichwa, es un concepto andino que significa “estado de plenitud de toda la comunidad vital” (Montaluisa, 2011). Este concepto plantea una ruptura con el antropocentrismo y con el bonimio hombre-naturaleza propio de las lógicas del capital y del mercado, y propone un cambio de modelo de desarrollo que permita vivir de manera armónica, equilibrada y respetuosa con la naturaleza, de la que somos parte. Se sitúa en el polo opuesto al de los paradigmas neoliberales, basados en la extracción indiscriminada de los recursos naturales. El gobierno de la Revolución Ciudadana, o del Ecuador del Sumak Kawsay, está desarrollando un modelo económico basado en la explotación indiscriminada de lo que ha dado en llamar la matriz productiva-energética del Estado – conformada por el petróleo, el corcho y las minas, fundamentalmente-. En definitiva, se trata de un modelo de desarrollo con base en el neoliberalismo y que guarda un abismo con el modelo planteado por el verdadero Sumak Kawsay.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

pobres. ¿Qué está impidiendo el adecuado funcionamiento del sistema de educación intercultural bilingüe y la interculturalización de la sociedad? Para contestar a ello, tendremos en cuenta dos niveles de análisis fundamentales: el Estado y la sociedad ecuatoriana. Dentro del Estado, han de considerarse la dimensión legislativa que rige el sistema de educación intercultural bilingüe y la gestión práctica del sistema propiamente dicho. Mientras que a nivel de sociedad debe atenderse a la postura que adopta el sector mestizo en cuanto a su interculturalización y a cómo se posicionan también los pueblos y nacionalidades indígenas.

A nivel estatal, y concretamente, de las políticas públicas educativas, más allá de las bases jurídicas –pasadas y recientes–, la EIB es todavía una cuestión de segundo orden. La hegemonía cultural y educativa imperante que empezó a reforzarse con la entrada del neoliberalismo, hizo que la gestión del Estado favoreciera la privatización y la descentralización, subalternizando aún más esta modalidad educativa respecto a la educación hispana –dirigida a blanco-mestizos– (Chiodi, 1990). La pérdida de autonomía de la DINEIB es un ejemplo de ello y representa un retroceso en todo este contexto. El convenio de cooperación que se firmara entre esta institución y el Ministerio de Educación en 1989 concluyó en el año 2010 y no fue renovado, pasando a convertirse en Subsecretaría y a perder la rectoría de sus competencias técnicas, administrativas y financieras. El fin era crear un sistema de educación nacional integrado y unificado en el que toda la gestión educativa –tanto indígena como hispana– se hiciera a través del Estado, para lo que era necesario el fin de la autonomía de la DINEIB y su dirección y administración desde el gobierno central. Este principio inclusivo resultaba coherente al mismo tiempo con la extensión de la interculturalidad a todo el sistema de educación nacional. Sin embargo, ni la interculturalidad se ha transversalizado, ni el bilingüismo se ha puesto en marcha en los centros con población indígena.

Y en este punto es donde debemos pararnos a analizar cómo lleva a la práctica el Estado ecuatoriano los principios que norman el sistema de educación intercultural bilingüe desde los reglamentos jurídicos. En otras palabras, cómo gestiona el sistema de educación intercultural bilingüe, propiamente dicho. Para ello, debemos mirar hacia dos de los más importantes elementos de cualquier sistema de

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

educación: los docentes y los materiales de texto. La figura del maestro representa un eslabón clave en todo el proceso. Sus capacidades, su formación en competencias lingüísticas e interculturales y su actitud crítica para valorar la situación educativa, social y económica de los grupos étnicos en un país declarado plurinacional, adquieren una importancia radical en todo este escenario. Los docentes que actualmente están en formación tienen acceso a una oferta académica en la que en ningún caso se contemplan las lenguas indígenas. De igual manera, la interculturalidad es una disciplina ausente en los planes que capacitan a los potenciales profesionales de la educación de un país que promueve desde la constitución un sistema de educación intercultural bilingüe⁵. Tanto en lo referente a lenguas maternas, como a interculturalidad, la falta de acciones prácticas tomadas desde las instancias competentes se revela muy a las claras.

Respecto a los docentes que ya concluyeron sus estudios y se encuentran trabajando en las aulas, la mayoría de ellos recibieron una formación "tradicional" cuando fueron estudiantes de primaria y secundaria (Bilbao, 1980). Arrastran las carencias de esta enseñanza –con respecto a las nuevas realidades educativas de hoy-, así como conceptos, valores y actitudes que les hacen, si no oponerse, sí ser reacios al aprendizaje y aplicación de nuevos y más actuales métodos de enseñanza.

Para contrarrestar estas carencias –tanto en el caso de los potenciales docentes, como de los que ya lo son- se plantea el recurso a los cursos de capacitación, que, por más idóneos que sean, no podrán paliar los vacíos formativos para enfrentar una acuciante realidad que exige mejoras educativas como la indígena, ni la herencia de una formación "tradicional".

A todo ello debe sumarse el tema de las remuneraciones. Si bien es cierto que los profesores con nombramiento disfrutan de un sueldo más o menos adecuado, aquellos que carecen de tal nombramiento adquieren un salario precario que deben

⁵ Constituye una excepción la carrera de Educación Intercultural que se imparte en la Universidad Politécnica Salesiana, donde sí se consideran la interculturalidad y el estudio del kichwa en la formación del profesorado, no así otras lenguas indígenas.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

emplear en cuestiones relacionadas con su propio trabajo –desplazamiento hacia las comunidades y materiales de escuela, por ejemplo-. Estas condiciones de partida no representan precisamente un estímulo para la constante superación, entrega y sacrificio que exige la profesión, particularmente, a los maestros de escuelas rurales, donde la crudeza de la realidad adquiere un peso aplastante.

Otro eslabón fundamental de esta cadena lo constituyen los materiales de texto con los que estudian los educandos. Es manifiesta la distancia existente entre las realidades de los alumnos –cuya vida se desarrolla en el campo, donde compatibilizan el trabajo con la educación- y los contenidos de los materiales –enfocados hacia la vida en el ámbito urbano y con fuertes tintes de occidentalización-. Al mismo tiempo, la escasa representatividad y referencia a la diversidad étnica en los contenidos e ilustraciones y la casi inexistente presencia de los pueblos indígenas, frente a la omnipresencia de la sociedad mestiza, contribuyen a reforzar las representaciones folklóricas de “los otros” y a incrementar la brecha que separa a los grupos culturales que componen el mapa étnico del Ecuador, amén de los efectos neocolonizadores que el trabajo con estos materiales tiene sobre el alumnado (Granda, 2004).

La cuestión de las lenguas maternas en los materiales educativos también adquiere mucha significancia. Al igual que en los elementos anteriormente señalados, la práctica inexistencia de las lenguas indígenas en los textos y otros instrumentos escolares es una característica determinante. Sin embargo, ¿de qué serviría contar con textos en lenguas maternas, si al frente del aula hay docentes mestizos que desconocen la lengua con la que supuestamente tienen que alfabetizar a sus alumnos?. Es frecuente encontrar en las aulas de las unidades educativas bilingües de este país a profesores que constantemente recurren a diccionarios de kichwa, consultan contenidos disponibles en internet –que no llegan a cubrir las inmensas lagunas cognitivas en torno a la lengua materna de los alumnos-, asisten a cursos de capacitación que ellos mismos deben costearse a partir de un sueldo ya bastante reducido, o ven cómo sus alumnos, que han aprendido la lengua materna en la casa y en la comunidad, les enseñan la lengua que ellos, en principio, deben conocer para alfabetizarlos (Martín y Rodríguez, 2014).

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

La cuestión de las lenguas indígenas suscita un controvertido debate, por otro lado. Aunque la alfabetización del alumnado en su propio idioma ha sido una constante reivindicación del movimiento indígena, y sigue siéndolo desde un sector muy importante, muchos padres hoy prefieren que sus hijos estudien en la escuela el idioma inglés –pues “el nuestro ya lo aprenden en la casa”-. Dan mucha importancia a este idioma al considerar que garantizará a sus hijos más oportunidades de empleo y la salida al extranjero para obtener una mayor prosperidad económica. Otros padres, sin embargo, dan importancia a la lengua inglesa, pero no por ello sitúan el aprendizaje de la lengua materna en una posición marginal. Al contrario, consideran muy positiva la posibilidad de que sus hijos se conviertan en trilingües y manejen el castellano, la lengua indígena y el inglés.

Aquí entramos en un nivel de diversificación de necesidades y demandas, aunque puede considerarse contradictorio el caso en que los padres no dan importancia a la alfabetización de sus hijos en lengua materna, ya que justamente ésta representa una demanda histórica del movimiento indígena ecuatoriano. En cualquier caso, todo ello revela que las necesidades e intereses de los pueblos y nacionalidades están experimentando una fase de cambios, fruto de las nuevas realidades que se generan a raíz de las interrelaciones producidas entre las comunidades y el exterior. El ámbito urbano representa un contexto de globalización internacional que exige el aprendizaje de nuevas lenguas –el inglés, en este caso- para el quehacer económico de esta población en su relación con los extranjeros en mercados y otros espacios. De la misma manera, el aprendizaje de este idioma se torna una necesidad cuando existe un proyecto migratorio hacia algún país de habla inglesa⁶.

A nivel de la sociedad ecuatoriana debemos distinguir entre el sector blanco-mestizo y los pueblos indígenas –estos últimos, como demandantes del proyecto de EIB-. Para la mayor parte de la sociedad blanco-mestiza, la educación intercultural

⁶ Esto ha sido muy significativo en el caso de los indígenas otavaleños, quienes han emigrado a Europa y Estados Unidos para comercializar sus artesanías.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

queda muy lejos de sus principales preocupaciones. Su interés fundamental es el de cursar estudios que les provean de un buen puesto de trabajo y les garanticen estabilidad económica, y aquí, la interculturalidad no supone un requisito indispensable para alcanzar tal objetivo, y, por lo tanto, no es una necesidad. Esto también explica la unidireccionalidad que adquieren tanto la interculturalidad como el bilingüismo. Especialmente, en el caso de la lengua, los blanco-mestizos no necesitan hablar las lenguas de "los otros". En primer lugar porque no tienen que comunicarse con los indígenas –a quienes en algunos casos rehúyen por racismo, mientras que en otros no forman parte de sus escenarios cotidianos-; y, en segundo lugar, porque los indígenas hablan el castellano, impulsados -en este caso sí- por la necesidad de comunicación en contextos económicos, políticos, administrativo-institucionales y sociales de presencia predominantemente blanco-mestiza. Es aquí donde la unidireccionalidad de la educación intercultural bilingüe adquiere su máximo sentido.

La actitud de la sociedad dominante revela la pervivencia del racismo –desde donde se defiende el mestizaje y se rechaza la introducción de aspectos de diferentes grupos culturales en el currículum, planteando el riesgo de ruptura de la cohesión social- y del pensamiento colonial –el cual aboga por la supremacía de la lógica occidental y desvaloriza las culturas indígenas y afros- (Drelich & Russo, 2009; Pedreira & Sacavini, 2009). Esta forma de pensar "al otro", todavía muy interiorizada, crea resistencia en la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional. En este sentido es que la educación se convierte en una herramienta clave para enfrentar las conductas y pensamientos racistas y provocar un cambio de mentalidad dirigido hacia la interculturalización crítica de la sociedad.

En cuanto a los pueblos y nacionalidades indígenas, en la actualidad viven una fragmentación hacia su interior que provoca tanta disparidad de necesidades, demandas e intereses, como formas de relacionarse con el Estado. De una parte, existe una ex-dirigencia indígena burocratizada y cooptada por Alianza País –el gobierno en funciones- que sigue fielmente sus principios ideológicos y que se desmarca de las luchas defendidas por las bases, las cuales manifiestan una clara oposición hacia las medidas adoptadas por el gobierno en lo referente a la Ley de

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Tierras, el TLC-UE (Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea), la explotación petrolera –dicho de otra forma, la decisión unilateral de explotar el Yasuní, la mayor reserva ecológica del país, de la región Amazónica y una de las más importantes del planeta- y la propia Educación Intercultural Bilingüe. En tal sentido, han tenido lugar recientemente algunos acontecimientos relevantes. Uno de ellos es la creación de la Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana desde esta exigencia burócrata⁷, la cual manifiesta un alineamiento público y declarado con Alianza País. Por su parte, las organizaciones de base, la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), la ECUARUNARI (Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador) y la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Ecuatoriana) han celebrado la *Cumbre de los Pueblos* en la capital quiteña, para llegar a resoluciones en las que se declaran contrarios a la acción gubernamental y a Alianza Indígena, a quienes consideran “no son las voces representativas de las organizaciones, pueblos y comunidades de base” (Cumbre de los Pueblos, 2015)⁸.

Esta divergencia de posicionamientos frente a las cuestiones que afectan las condiciones de vida y los intereses de los pueblos y nacionalidades, se hacen notar a todos los niveles, incluido el directamente relacionado con la educación intercultural bilingüe. Los partidarios de la Alianza Indígena apoyan la gestión educativa del gobierno Correa y ven con buenos ojos la dirección que sigue, que no es sino la de reconocer discursiva y legalmente los derechos educativos de las minorías étnicas, para en la práctica llevar a cabo una desarticulación de los mismos, bajo la supuesta máxima de la inclusión, la interculturalidad y el Buen Vivir (Moreno, 2014). De acuerdo con la perspectiva funcional de la

⁷ Véase <http://www.elcomercio.com/actualidad/alianzapais-objetivos-2015-politica-rafaelcorrea.html>; <http://www.andes.info.ec/es/noticias/lideres-poblaciones-nativas-crean-ecuador-alianza-indigena-revolucion-ciudadana.html>; <http://www.telegrafo.com.ec/politica/item/organizaciones-proponen-alianza-indigena-por-la-revolucion-ciudadana.html>

⁸ Resoluciones Cumbre de los Pueblos del Ecuador. Quito, 5 y 6 de Marzo de 2015. <http://www.ecuarunari.org.ec/index.php/ecuachaski/215-resoluciones-cumbre-de-los-pueblos-del-ecuador>

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

interculturalidad, aquí se estaría produciendo justamente un reconocimiento de derechos -que en realidad no existen como tales- y que garantizaría una supuesta cohesión social. Esta cohesión social es la que busca el Estado para dirigirse hacia su objetivo económico: la explotación de la matriz productiva, es decir, extracción de petróleo y corcho y explotación minera, fundamentalmente. Para ello, ya se ha puesto en marcha una nueva estructura del sistema educativo -todavía paralela al sistema de escuelas bilingües indígenas rurales- que encuentra su eje en las llamadas Escuelas del Milenio, y cuya apertura lleva aparejada el cierre de las escuelas comunitarias. Se trata de unidades educativas que surtirán de alumnado a las instituciones de educación superior, orientadas hacia el objetivo económico de la matriz productivo-energética y que ya han encontrado forma y nombre en la ciudad universitaria *Yachay*. La inexistencia de la dimensión intercultural y lingüística en estos centros es escandalosa. En este punto, la distancia entre las demandas de las organizaciones indígenas y los intereses del Estado se revela muy claramente. Sin embargo, Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana apuesta por esta gestión educativa que les llevará al progreso, a pesar de firmar con ello la sentencia de muerte de las culturas indígenas y de la soberanía alimentaria de las comunidades, entre otras consecuencias posibles.

Por su parte, los integrantes de las organizaciones indígenas de base, la CONAIE, la ECUARUNARI y la CONFENIAE, se muestran contrarios a la gestión educativa del gobierno: reclaman una educación pública y plurinacional, la vuelta a la DINEIB de la rectoría de la EIB y el libre acceso a la educación superior sin distinción de clases. Al mismo tiempo, rechazan el cierre de más de 500 escuelas comunitarias - cerradas para abrir Escuelas del Milenio- y han realizado una demanda ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en la que denuncian la desaparición de la EIB, la constante violación a la Constitución, a la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) y a los instrumentos internacionales como el

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Convenio 169 de la OIT, que reconoce los derechos educativos de los pueblos indígenas⁹.

Estos niveles y subniveles de análisis, es decir, el Estado, su dimensión normativa y su acción práctica respecto a la EIB; y la sociedad, mestiza e indígena, y su posicionamiento frente a la interculturalidad y a la modalidad educativa intercultural bilingüe, nos permiten ver cuáles son los elementos que se conjugan para actuar como obstáculos en lo que al desarrollo de los procesos de EIB se refiere y, en consecuencia, a la construcción de un Estado plurinacional e intercultural. Se necesita de una acción integradora que proyecte todos los elementos en una misma dirección y no en direcciones opuestas y el propio Estado tiene mucha responsabilidad en este sentido, como catalizador de las fuerzas sociales y garante del bienestar de los ciudadanos.

El establecimiento de un sistema de educación intercultural bilingüe –en el que las variables cultural y lingüística se consideran fundamentales en los medios y mecanismos de enseñanza-aprendizaje – constituye un proceso cuya implantación íntegra tiene lugar a medio-largo plazo, puesto que implica transformaciones estructurales, tanto en el sistema educativo propiamente dicho, como en la manera en que el conjunto de la sociedad entiende la educación. Esta modalidad educativa representa una nueva forma de aprender basada en una nueva forma de construir: la realidad, las relaciones sociales, las interacciones entre grupos étnicos, el pensarse y el pensar “al otro” desde “el otro”. Justamente por ello, la EIB coloca en el centro de los procesos educativos los principios étnicos, lingüísticos y culturales de los distintos grupos humanos que integran el territorio nacional (Ferraó, 2013).

Según la Constitución del 2008, el Ecuador se declara plurinacional e intercultural y, en correspondencia, establece un sistema de educación intercultural bilingüe mediante el que serán satisfechos los derechos educativos, culturales e idiomáticos de los pueblos y nacionalidades que integran el territorio nacional. Las acciones

⁹ Resoluciones Cumbre de los Pueblos el Ecuador. Quito, 5 y 6 de Marzo de 2015.
<http://www.ecuarunari.org.ec/index.php/ecuachaski/215-resoluciones-cumbre-de-los-pueblos-del-ecuador>

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

desarrolladas por el gobierno, sin embargo, no se orientan en esta dirección, al contrario, se encaminan hacia la dirección opuesta: la de la homogeneidad y el monoculturalismo. Más allá del discurso de la Revolución Ciudadana y Educativa, en la práctica, el Estado ecuatoriano reproduce la asimilación de los pueblos indígenas a la mayoría blanco-mestiza dominante, garantizando la uniformización cultural y disuadiendo disputas en torno a las cuestiones socio-identitarias. Así se asegura el orden social establecido, lo que refuerza a través de eslóganes como el de "Educación Intercultural para todos" (Almeida, 2014), una afirmación que no encuentra correspondencia con la realidad.

El sistema educativo del Sumak Kawsay ha recibido apoyo político y se ha hecho eco –a sí mismo– exhibiendo sus logros. Entre ellos, ha proclamado el incremento de la alimentación escolar –desde el 2013 en decadencia– y la dotación de los bonos de desarrollo humano –también en declive desde el mismo año–, cuestiones que provocan más llamadas de atención que la importancia de la propia alfabetización y educación de la población, y que pueden llegar a solapar la misión principal de las políticas públicas educativas. En la misma dirección, ha habido una precipitada proclamación de "la patria alfabetizada"¹⁰ desde las butacas del gobierno, sin atender a la cruda realidad que se vive en las comunidades indígenas, de escasa importancia y alta invisibilidad para el marketing político.

Seguidamente sometemos a análisis los datos extraídos del trabajo etnográfico correspondiente a los estudios de caso: la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, ubicada en el corazón de los Andes, y la unidad educativa *Amawta Ñampi*, situada en la Amazonía ecuatoriana.

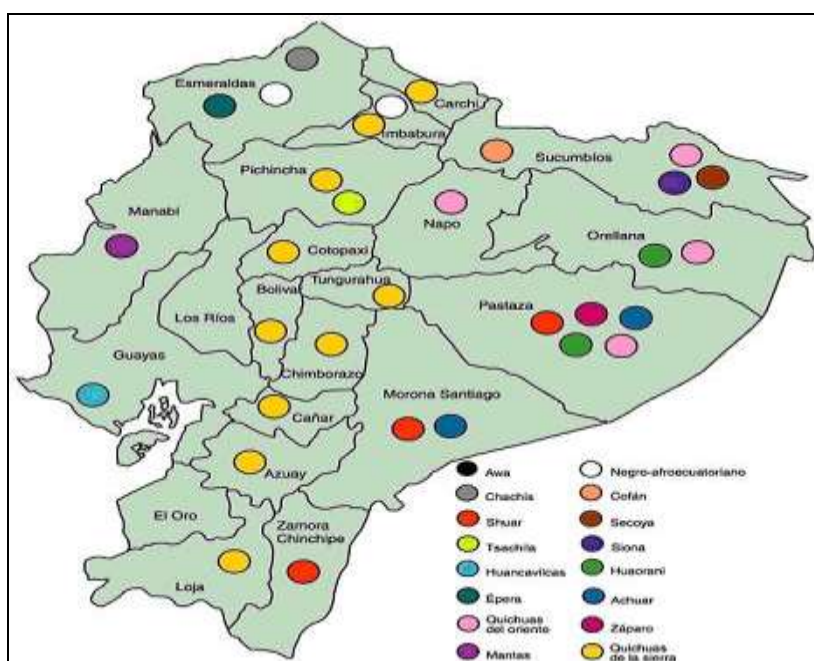
¹⁰ La proclamación de "patria alfabetizada" se realizó en un estadio en Quito, recibiendo el apoyo de la UNESCO. Tras esta declaración, se cuestionaron las cifras de alfabetización y ante la obvia evidencia de que se trataba de cifras erróneas, se han puesto en marcha estudios en tal dirección.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

La Práctica de La EIB e Dos Unidades Educativas: Pacha Quilotoa y Amuta Ñampi

Los dos estudios de caso que traemos a análisis se encuentran en zonas de predominante población indígena. A continuación presentamos dos mapas. En el primero se recoge la distribución de los pueblos y nacionalidades en las distintas zonas del país, mientras que en el segundo señalamos la ubicación geográfica de las unidades educativas objeto de estudio: la unidad educativa *Pacha Quilotoa*, en la comunidad de Guangaje, cantón Pujilí, provincia del Cotopaxi; y la unidad educativa *Amauta Ñampi*, en la ciudad del Puyo, cantón Pastaza, provincia de Pastaza.



perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>



Unidad educativa Pacha Quilotoa

Pacha Quilotoa se sitúa en la comunidad de Rumipamba, una de las comunidades más pobres del cantón más desfavorecido de la provincia del Cotopaxi, que ocupa uno de los últimos lugares de las provincias del Ecuador en indicadores de desarrollo y que es, junto con Chimborazo, una de las de mayor presencia indígena¹². Emplazada en torno a los 4000 metros de altitud, la comunidad de Rumipamba, perteneciente a la parroquia de Guangaje¹³, afronta unas duras

¹¹ Atlas socio-lingüístico de pueblos indígenas en América Latina (2009). Cochabamba (Bolivia): UNIFEC-PROEIB ANDES, 2009.

¹² Ministerio Coordinador de Desarrollo Social del Ecuador (<http://www.desarrollosocial.gob.ec/sistema-integrado-de-indicadores-sociales-del-ecuador-siise-2/>) .

¹³ La comunidad de Guangaje, en la provincia del Cotopaxi, con 151 años de historia, es la primera cabecera parroquial que se constituye en el cantón Pujilí y la más pobre de la zona. Cuenta con 7000 habitantes distribuidos en 35 comunidades (Entrevista a Milton Toaquiza, indígena de Guangaje y estudiante de la Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga. 02/05/2014).

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

condiciones climatológicas: la presión atmosférica es de 761 (hPa), de media anual, las temperaturas diurnas no superan los 6º centígrados en el invierno, mientras que durante el verano ascienden hasta los 18º/20º y existen fuertes heladas nocturnas durante todo el año, entre algunos datos a tener en cuenta en este sentido. Las características climáticas y ambientales del lugar determinan la actividad económica. Así, la pobreza de las tierras del alto páramo hace que la cosecha se reduzca a papa, haba y melloco, mientras que las actividades ganaderas se concentran en la cría de llama, cerdo y oveja.

La unidad educativa *Pacha Quilotoa* cuenta con 43 alumnos matriculados en los niveles de 1º a 7º de Básica¹⁴, con edades comprendidas entre los cinco y los catorce años de edad. En la actualidad, y desde la aplicación del reglamento de la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) de 2011, el centro está inserto en el Sistema Nacional de Educación, constituido así a partir de la conversión de la DINEIB en Subsecretaría del Ministerio de Educación.

Los niños que acuden a esta unidad educativa pertenecen a la misma comunidad. El número de niños huérfanos o con padres y madres ausentes, debido a la migración laboral, es bastante considerable – aproximadamente, el 80% de los mismos – y su cuidado suele recaer sobre los abuelos, algunos jóvenes de la comunidad o incluso en el mayor de los hermanos, cuya edad oscila normalmente entre los 7 y los 10 años. Asimismo, un alarmante porcentaje de los niños que acuden a esta escuela – alrededor del 60%- son producto de una violación, por lo que sus madres, ante el repudio de la comunidad la han abandonado y, con ello, a sus hijos.

¹⁴ En esta unidad educativa no se imparte 2º grado de Educación Básica debido a la inexistencia de alumnos para el mismo en el año 2010. Desde entonces hasta la fecha actual, esta cuestión no ha sido resuelta por los responsables del Distrito de Educación Intercultural Bilingüe del Pujilí, de manera que, a día de hoy, los alumnos que deben asistir a 2º de Básica permanecen en 1º y de ahí saltan a 3º grado. Ello provoca un vacío educativo en este nivel con repercusiones notables en grados posteriores (Entrevista a Carlos Bautista, profesor de la Unidad Educativa *Pacha Quilotoa*. 06/05/2014).

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Pacha Quilotoa está compuesta por cuatro espacios en los que se ubican las aulas, la casa del profesor¹⁵, las “canchas” –pistas deportivas- y el comedor. Existen cinco aulas en toda la escuela. De éstas, una está completamente deteriorada, llena de escombros y pintadas en las paredes, representando un riesgoso foco de infecciones al haber sido utilizada en ocasiones por los alumnos para defecar. Otras dos aulas permanecen cerradas y sólo las dos restantes son utilizadas: en una reciben clase los alumnos de 1º, 3º y 4º de Educación Básica y en otra los alumnos de 5º, 6º y 7º. Es decir, los 43 alumnos de la unidad educativa, correspondientes a diversos grados, se distribuyen en estas dos aulas, lo que, como veremos, dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje al tratarse de alumnos con edades y niveles educativos diferentes.

A pesar del terrible frío en las aulas, éstas no cuentan con calefacción de ningún tipo. Asimismo, el suministro de luz es prácticamente inexistente. Esto ha hecho que en muchas ocasiones alumnos y profesores contraigan frecuentemente pulmonías y gripes.

“Así no se puede mejorar la calidad educativa. Vea, ahora en esas épocas asimismo de verano, de invierno... vea esta escuela... o sea, pura baldosa y no hay ni cómo, o sea, no hay ni calefactor si quiera para prender y calentar un poco. Lo hay que hacer es sacar así afuera [a los niños], a la cancha a hacer algún ejercicio, a motivarles... El frío les enferma mucho” (Entrevista a Carlos Bautista, 8/05/2014)¹⁶.

Ello significa un obstáculo más para el desarrollo adecuado de la práctica educativa y se ha convertido en una responsabilidad asumida por el mismo docente y algunos padres de la comunidad que, en minga o trabajo comunal, han realizado ciertas mejoras en las aulas para intentar paliar las duras condiciones en las que aquí se

¹⁵ Aunque existe una construcción así denominada para la estancia del rector de la unidad educativa, que se reduce a una habitación y un baño, las alarmantes condiciones de insalubridad le han llevado a tomar la decisión de no hospedarse aquí. No obstante, este espacio ha sido reutilizado como despacho, cuyo mobiliario exclusivo es una mesa, una silla y un ordenador que no funciona (Cuaderno de campo, 10/05/2014)

¹⁶ Carlos Bautista es maestro en la Unidad Educativa *Pacha Quilotoa* de la comunidad de Rumipamba.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

intenta llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Una de las últimas acciones orientadas a tal fin ha sido la sustitución de los cartones que cubrían las ventanas por cristales para poder disminuir la entrada de corriente y trabajar con luz. En este caso, como en otros, se trata de gastos y responsabilidades contraídas fundamentalmente por parte del docente ante la inacción del Estado.

Para el total de la unidad educativa existe un solo baño – en la casa del profesor– en condiciones higiénicas deplorables, ya que ni la escuela, ni la comunidad cuentan con agua corriente. El agua que se emplea para cocinar, limpiar e incluso para beber es recogida y cargada por los comuneros a través del trabajo colectivo desde una reserva alejada del poblado. El agua que utilizan no cumple las condiciones adecuadas de potabilidad, lo que facilita, aún más, la contracción de enfermedades.

La unidad educativa ha recibido algunas aportaciones del Estado centradas fundamentalmente en uniformes, aunque el profesor de la misma se queja de que las tallas son inadecuadas y apunta que lo que necesitan son materiales y comida para los alumnos. La dotación de esta unidad educativa es absolutamente insuficiente y no cubre, de ninguna manera, las condiciones mínimas para el ejercicio y desarrollo de las labores docentes y educativas.

Para algunos de los alumnos y alumnas de esta unidad educativa el día comienza a las cuatro de la mañana, cuando se levantan para ayudar con el ganado o la cosecha, en caso de que la haya. Otros se levantan a las doce o una de la madrugada para desplazarse a la ciudad de Latacunga a trabajar en la “bloquera”¹⁷ del barrio de San Felipe. Allí permanecen hasta las seis de la mañana, momento en el que regresan a la comunidad para asistir a clases.

Sólo cuando han acabado estas tareas, fundamentales para la economía del grupo doméstico, acuden a la escuela, cuyo horario lectivo es de 8:00 a 13:30. El trabajo, tanto en la “bloquera” de San Felipe, como con el ganado y la cosecha en la comunidad, marca sus vidas con un progresivo grado de responsabilidad modificado

¹⁷ Fábrica destinada a la producción de bloques de cemento.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

por algunas contingencias a partir de los cuatro años. Ello tiene graves repercusiones en la salud y en el rendimiento escolar de los alumnos, en tal sentido, el profesor señala que los alumnos tienen una menor estatura que la correspondiente a la edad, bajo rendimiento escolar, cansancio permanente e incluso sueño durante las horas de clase:

"Hay muchos problemas. El problema de la infraestructura, la migración de los padres de familia, el trabajo laboral de los estudiantes, porque los niños van a trabajar. Inclusive con los compañeros que están aquí, ellos salen a trabajar y van en carro de los compañeros a trabajar. A levantar a las doce, a la una de la mañana, once de la noche... en ese trabajo de bloques, en fábrica de bloques, un trabajo pesado. Entonces qué pasa, el niño como trabaja toda la noche, viene con sueño, traumatizado, no puede aprender, no entiende bien. Esa es la parte terrible de la migración de los padres de familia, que ahora los niños tienen la necesidad misma de ellos mismos para comprar comida, la ropa, los útiles escolares... es la necesidad misma... y en ese tiempo que trabajan reciben 12 dólares cada uno y a veces no alcanza, pero no hay más en qué trabajar" (Entrevista a Carlos Bautista, 08/05/2014)¹⁸.

Después de la escuela, a partir de las tres de la tarde, los alumnos regresan a sus casas y vuelven a incorporarse al trabajo del grupo doméstico que consiste en lavar la ropa y atender las necesidades del hogar, responsabilidad que recae sobre mujeres y niñas principalmente. El 90% de estos niños no almuerzan debido a la inexistencia de alimento en sus hogares, algo que se ve incentivado en aquellos casos en los que los padres están ausentes –por emigración a las ciudades o directamente por abandono del hogar– y sus condiciones de vida transcurren en plena soledad. El único alimento que toman es el suministrado por el Estado – conocido como desayuno escolar– a las diez y media de la mañana y que consiste en una colada de avena y dos galletas. Del preparado de la avena se encargan el padre presidente de familias de la comunidad de Rumipamba y su esposa y, en su ausencia, se quedan directamente sin desayuno. Hay que tener en cuenta que éste

¹⁸ Ídem.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

es el único alimento que ingieren y que son niños que salen de su casa de madrugada y regresan durante la media tarde, lo que ha terminado provocando que la totalidad del alumnado sufra desnutrición. Según el profesor de la *Pacha Quilotoa*:

“Lo principal es la desnutrición de los niños. No están bien alimentados, por lo que más se concentran en que ya llegue la hora del recreo para ir a comer la colada. Ellos solamente quieren ya salir a... a que llegue las 10:30, que les damos el desayuno” (Entrevista a Carlos Bautista, 08/05/2014)¹⁹.

La mayor parte de estos alumnos se identifican primero con su comunidad - Rumipamba-, después con su parroquia -Guangaje- y por último con su cantón - Pujilí -, de manera que el Ecuador sólo es una referencia de los libros de texto y no una experiencia de sus vidas y realidades, a pesar de que conocen y se identifican con los símbolos de la patria como el himno y la bandera de la nación, a los que rinden pleitesía tras formar al estilo militar todos los lunes por la mañana en el patio de la escuelita²⁰. Esta práctica es acompañada por el discurso de algún maestro, que se encarga de contar alguna historia o anécdota de carácter patriótico.

Resulta interesante contrastar la realidad cotidiana de estos niños con el modelo que se desprende de los materiales escolares y de los objetivos curriculares. Los materiales empleados para la instrucción de los educandos se reducen al libro de texto facilitado por el Estado, donde tanto contenidos como ilustraciones hacen referencia al mundo occidentalizado en el que viven los alumnos blanco-mestizos de las grandes ciudades ecuatorianas. La referencia a los pueblos y nacionalidades indígenas es mínima y marginal, provocando folklorización y mayor distancia cultural, mientras que la lengua vehicular de los textos es el castellano. Este

¹⁹Idem.

²⁰ El Estado ha instaurado el homenaje a la nación de manera obligatoria para todas las unidades educativas del país los lunes de cada semana. Junto a este dictamen, también el de emitir el himno nacional por radio todos los días del año a las 6:00 a.m. y 6:00 p.m. (Cuaderno de campo, 15/04/2014).

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

elemento por sí sólo refleja el abismo entre los modelos educativos propuestos y la realidad que estos niños y niñas deben afrontar.

“Los textos vienen todos lo mismo, todos para la ciudad y para el campo no viene especificado. Antes había el texto este de los Cucayos Pedagógicos, ahí sí venían hasta en dos idiomas, el kichwa y el castellano, pero ahora viene todo en castellano, entonces no se basa a la realidad. Mire, ahorita, nos habla de que es intercultural, bilingüe, no sé qué, pero vayamos a ver, a ver en dónde se está aplicando, por ejemplo, la lengua ancestral, lo que es kichwa. Vea, por aquí los docentes están puro... eh... los hispano-hablantes, ellos no hablan kichwa, entonces es ahí lo que estamos perdiendo” (Entrevista a Carlos Bautista, 08/05/2014)²¹.

El profesorado de la unidad educativa *Pacha Quilotoa* lo conforma un solo profesor, blanco-mestizo, que desconoce por completo el kichwa -la lengua materna de los alumnos- y que tiene que enfrentar en solitario la educación y alfabetización de 43 alumnos de distintos grados, edades y necesidades, lo que impide notablemente que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda desarrollarse mínimamente.

“Yo recibí la educación totalmente hispana y yo no puedo hablar kichwa, ese es el problema. Tengo que estar con el diccionario... Si la educación respondiera a las necesidades de los niños indígenas yo no estuviera aquí, yo estuviera ubicado donde me corresponde, en una escuela hispana. Hay que empezar capacitando primero a lo que es los maestros, yo pienso. Entonces no se cubre las necesidades que debe” (Entrevista a Carlos Bautista, 08/05/2014)²².

Además de dedicar tiempo a sus labores docentes, también debe dedicarlo a la formación en competencias. Estas competencias, entre las que se encuentra el kichwa, lengua materna de los alumnos, son exigidas por el Estado. Pero éste no dirige acciones hacia la capacitación docente que exige, de aquí que los profesores tengan que recurrir a internet como única opción desde un proveedor público al no disponer del mismo en sus hogares, donde no existen recursos que puedan cubrir

²¹ Ídem.

²² Ídem.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

sus lagunas formativas. Esta formación es necesaria para continuar promocionándose. Asimismo, a todas estas actividades se les ha sumado el proceso de evaluación docente interna y externa, indispensable para todos aquellos que aún no tengan su nombramiento, como es el caso del profesor de la unidad educativa *Pacha Quilotoa*.

Respecto a la conversión de la DINEIB en Secretaría del Ministerio de Educación y a su pérdida de autonomía, el profesor Carlos Bautista se muestra completamente en contra de este cambio, dadas las repercusiones negativas que está teniendo en las aulas de la unidad educativa.

"Ahora no existe la EIB que había antes. Ahora lo que se ve es solamente texto, no realidad. Lo que pasa es que hay una confusión... el gobierno... de que no tiene una visión clara de cómo tiene que mejorar, o sea, no conoce las bases de las zonas rurales. No conoce la realidad de las comunidades indígenas, de las comunidades rurales, o sea, de los niños. De la misma forma no es suficiente la infraestructura para poder mejorar la calidad educativa. Para mi punto de vista que el gobierno está empezando a acabarlo Ya, ya está acabado lo que es la EIB. Claro, dice educación intercultural, intercultural pero, lo que...la realidad no es esa. Mas antes, con la EIB yo creo que sí había todo eso, había un poco más de mejoramiento" (Entrevista a Carlos Bautista, 08/05/2014)²³.

Unidad educativa Amawta Ñampi

La unidad educativa *Amawta Ñampi*, está situada en la ciudad de Puyo –cantón Pastaza, provincia de Pastaza-, en la región de la Amazonía, reconocida como la de mayor afluencia de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador. Esta región se caracteriza por tener un clima lluvioso tropical, con temperaturas que oscilan entre los 18º y 33º C debido su altitud -924 metros sobre el nivel del mar- y su ubicación en la selva. La escuela cuenta con 467 alumnos cuyas edades se encuentran entre los 5 y los 17 años, organizados en Educación Básica –de 1º a 10º grado- y

²³ Ídem.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Bachillerato General Unificado. Pertenecen a las nacionalidades kichwa, shuar, achuar, shiwiar, zápara, andoa y huaorani, además de los mestizos.

Amauta Ñampi es, según su directora, Silvia Aragón, la última unidad educativa del Estado que ha permanecido voluntariamente en el sistema bilingüe propio de la DINEIB antes de su conversión en Subsecretaría del Ministerio de Educación, y que ha ingresado en el sistema educativo nacional unificado –de acuerdo con el reglamento de la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) de 2011- por la presión institucional y por la falta de garantías para la obtención de recursos que permitieran su continuidad. Se declara un centro a favor del sistema bilingüe anterior a la LOEI y a la reforma educativa de 2011 y en contra de la conversión de la DINEIB en Subsecretaría del Ministerio de Educación. En la actualidad, pasa por el proceso de inserción al sistema de educación nacional unificado, enfrentando graves problemas y contradicciones a distintos niveles.

La *Amauta* cuenta con 20 espacios en los que se encuentran: la secretaría, la cocina y el comedor, las “canchas” –pistas deportivas-, las zonas verdes –donde se ubica la *chacra* o huerto- los baños y las aulas –organizadas por niveles-. Para un total de 467 alumnos sólo existen seis baños –tres para niñas y tres para niños-. Además, son frecuentes los cortes en el suministro de agua corriente en el centro y su falta de potabilidad, lo que hace que las condiciones higiénicas sean alarmantes y que en más de una ocasión los alumnos contraigan hepatitis y otras enfermedades. Lo mismo sucede en el caso del suministro de electricidad, que también sufre constantes interrupciones por la falta de recursos de que dispone la unidad educativa para sufragar este tipo de gastos, los cuales, en no pocas ocasiones, han quedado en manos externas colaboradoras. Tanto en un caso, como en el otro, todo suma para impedir un transcurso adecuado en el quehacer académico cotidiano.

A pesar de las demandas del centro dirigidas a las autoridades educativas distritales y nacionales para sufragar gastos y necesidades básicas y urgentes –como el suministro de agua y electricidad, el arreglo del sistema de alcantarillado y la alimentación de los alumnos- la asignación del Estado se centra de manera exclusiva en el uniforme escolar –con el que se visten los educandos durante el

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

canto del himno a la nación los lunes por la mañana- y el desayuno escolar, consistente en un cartón de leche de quinoa y una barra de cereales. Se trata de una dosis de comida completamente insuficiente, ya que estos alumnos sufren fuertes índices de desnutrición, pues, debido a la pobreza en la que transcurren sus vidas, sólo comen una vez al día y en la escuela.

Los 467 alumnos que reciben instrucción en esta unidad educativa pertenecen a familias numerosas que viven en comunidades indígenas ubicadas en las periferias de la selva o/y selva adentro y a otras que han emigrado desde la sierra andina hasta Puyo por motivos laborales. La oferta educativa en las comunidades ubicadas en las periferias de la selva es inexistente. Los alumnos deben levantarse a las 6'00 de la mañana para desplazarse hacia la ciudad, normalmente mediante bus o haciendo *auto stop* y pagando una cantidad simbólica. Al término de la escuela, regresan a sus casas con sus familias, donde viven en condiciones de pobreza extrema. Allí colaboran en tareas relacionadas con la economía del grupo doméstico familiar, normalmente vinculadas a la agricultura.

En las comunidades enclavadas al interior de la selva la oferta educativa tampoco existe. En este caso, el desplazamiento desde la selva hasta la ciudad de Puyo sólo puede realizarse mediante un vuelo en avioneta de una hora, cuyo precio es de \$300, aproximadamente –hacia el interior de la selva no hay accesos por carretera, siendo la otra opción caminar durante tres días hasta la ciudad-. Los altos costos de desplazamiento y la carestía de recursos económicos de las familias hacen que los alumnos deban permanecer en Puyo para poder asistir a la escuela. Sus condiciones de vida en la ciudad son bastante duras: viven en completa soledad alejados de sus familias y sufren mucha carestía al no poder ser mínimamente sustentados por sus padres, lo que se traduce en desnutrición y otros problemas de salud relacionados. Como ocurre en *Pacha Quilotoa*, también en este caso alumnos de no más de diez años deben responsabilizarse de sus hermanos pequeños. Todos estos condicionantes –pobreza extrema, desnutrición, vida en soledad- han provocado un alto grado de absentismo escolar. Para ello, la *Amauta Ñampi* ha planteado a las autoridades educativas la creación de una “casa-escuela” donde los educandos puedan alojarse y mejorar su calidad de vida, pero esta propuesta ha

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

quedado en papel mojado al no ser apoyada por el Estado ni por otras instituciones. A la salida de la escuela, mientras que otros compañeros regresan a sus hogares con sus familias, estos niños trabajan para conseguir dinero, divagan por las calles de la ciudad o permanecen solos en la casa de algún pariente.

Otro de los graves problemas que presenta el alumnado es el de la desnutrición. Antes del año 2013, los alumnos recibían dos tomas diarias de alimento: el desayuno y el almuerzo escolar cedidos por el Estado. Pero a partir del 2013, el Estado suprimió el almuerzo escolar y en la actualidad sólo existe el desayuno, que, como decimos, consiste en un cartón de leche de quinoa y una barra de cereales. Recordemos que estos alumnos viven en condiciones de extrema pobreza y que su ingesta diaria se limita a aquella que reciben en la escuela, reducida ahora a una sola: el desayuno escolar. La falta de alimento sumada a la falta de estimulación emocional, a la vida en soledad y a la ausencia de espacios en los que vivir y educarse adecuadamente, se traduce finalmente en bajos resultados académicos y en baja promoción escolar:

"Hay que mirar el rendimiento bajo que tienen estos estudiantes, que no es un ritmo normal, es esto, para estudiar tienen que tener buena alimentación, que no la tienen, para estudiar tienen que tener buena estimulación emocional, no viven con sus padres, para estudiar tienen que tener buenos espacios, pero contamos con poquito, poquito, poquito, lo mínimo para poder sobresalir" (Entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014)²⁴.

La desestructuración familiar es otra de las cuestiones a tener en cuenta. Muchos de estos alumnos son hijos de madres solteras que enfrentan solas la crianza de los hijos en medio de una dureza económica implacable. En otros casos, los alumnos crecen en contextos familiares en los que los padres presentan problemas de adicción a las drogas y al alcohol y en otros sufren violaciones y maltrato infantil, pudiéndose conjugar todos estos factores. Una abrumadora mayoría de padres y madres -entre un 60% y un 70%- no muestra implicación en la educación de los hijos, algunos por vivir en comunidades completamente alejadas de la escuela y

²⁴ Silvia Aragón es directora de la Unidad Educativa *Amauta Ñampi*.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

otros porque directamente se desinteresan. Y, justamente, son los padres de los alumnos que presentan más problemas los que más se desentienden de la educación de sus hijos. En estos casos, ha sido más difícil para los docentes tratar con ellos, más aún cuando se han dado sucesos demasiado graves y la unidad educativa ha debido trabajar conjuntamente con la policía nacional (DINAPEN) para denunciar la violación de las niñas y el maltrato infantil.

Como ocurriera con los alumnos de la *Pacha Quilotoa*, todos los lunes por la mañana, ataviados con el uniforme escolar cedido por el Estado, tras un discurso de carácter patriótico pronunciado por algún profesor, los alumnos de la *Amawta Ñampi* cantan también el himno a la nación en el patio de la escuela al más puro estilo militar: formando filas, con la mano en el corazón y mirando hacia la bandera nacional. Éste es un acto de obligado cumplimiento en todas las unidades educativas del país y, de igual manera que en la anterior unidad educativa, los alumnos se identifican antes con la nacionalidad indígena a la que pertenecen que con el país que representa la bandera a la que cantan. También aquí debemos resaltar el evidente contraste que resulta de la realidad que enfrentan a diario estos niños con los contenidos de los libros educativos con los que trabajan. Asimismo, en este caso, la distancia entre los contenidos de los materiales curriculares y la diversidad étnica del alumnado es aún mayor, dado que éste es un centro en el que coexisten siete nacionalidades distintas, por lo que el carácter monocultural de los contenidos curriculares se hace aún más evidente. De nuevo se revela la falta de correspondencia entre los modelos educativos establecidos por las instancias estatales y la praxis cotidiana de los educandos.

"En el libro del gobierno no hablan de las nacionalidades, peor tantas como tenemos aquí... y si le hablan, le hablan una hoja, en castellano y con figuras irreales. Por ejemplo, una vez vimos que trabajaban la chacra con pala, las comunidades no tenemos pala para las chacras, machete y tula para sembrar la yuca" (Entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014)²⁵.

²⁵ Ídem.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Esta unidad educativa cuenta con un total de 28 profesores, uno por cada 43 alumnos, pero, en este caso, los alumnos que reciben instrucción de un profesor pertenecen al mismo grado y no a grados distintos. Todo el personal docente es mestizo y ha sido formado en el sistema hispano en el que no se estudian las lenguas maternas, aunque un 10%²⁶ de ellos, por su ascendencia indígena, conoce la lengua kichwa. No obstante, estos docentes carecen del nivel de dominio suficiente de la lengua para alfabetizar con ella. No existe ningún profesor con conocimientos de alguna de las seis lenguas restantes que hablan los alumnos - shuar, achuar, shiwiar, zápara, andoa y huaorani-, quienes las han aprendido en el ámbito comunitario y familiar.

“Para nosotros es un reto aquí en la Amauta Ñampi porque hay muchas nacionalidades, necesitan porque vienen pensando que se les va a enseñar en su lengua materna, en ashuar, en shuar, en wao..., pero sólo hay kichwa y poco, entonces, es un reto para nosotros. Aquí debería haber un plantel de muchas nacionalidades, tener profesores que sepan esas lenguas necesarias y un 90% de profesores no tienen la lengua, no tienen la lengua, sólo el español... nosotros... no podemos” (Entrevista a Misael Rivadeneira, 24/05/2014)²⁷.

El horario lectivo es de 7:30 a 15:00 horas. Como en el caso de la *Pacha Quilotoa*, estos profesores deben atender sus labores docentes y también formarse en competencias. Entre estas competencias se encuentra el aprendizaje del kichwa y aquí el Estado tampoco ofrece posibilidades de capacitación. De nuevo, el recurso es el acceso a internet desde un proveedor público para buscar recursos de dudosa fiabilidad pedagógica, o bien asistir a cursos cuyos gastos deben sufragar personalmente. Esto supone un gran esfuerzo económico para los docentes, si tenemos en cuenta que el sueldo que perciben no supera los \$400 mensuales.

²⁶ Cuaderno de campo. Datos cedidos por la *Amawta Ñampi*, 20/05/2014.

²⁷ Misael Rivadeneira es profesor en la unidad educativa *Amauta Ñampi*.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Según Misael Rivadeneira, uno de los docentes del centro, la conversión de los profesores en bilingües está en proceso (entrevista a Misael Rivadeneira, 20/05/2014)²⁸. Sin embargo, no está claro mediante qué cauces va a establecerse este proceso, puesto que el Estado, principal responsable de su formación bilingüe, no está desarrollando acciones en este sentido. A todas estas responsabilidades académicas y formativas hay que añadir también la evaluación interna y externa a que se someten los profesores de todo el país, necesaria para adquirir su nombramiento como docentes, la mayoría de los cuales, no lo tienen en la actualidad.

Nos parece interesante resaltar, por otro lado, y dado que este caso de confluencia de siete nacionalidades en una misma unidad educativa es paradigmático, el riesgo de un proceso de kichwización del alumnado que no pertenece a la nacionalidad kichwa. Retomando lo dicho en la Constitución, los educandos deben alfabetizarse en su lengua materna correspondiente –recordemos que aquí existen siete lenguas diferentes, una por cada nacionalidad, además del castellano–, sin embargo, sólo se imparte –con todas las limitaciones del caso– la lengua kichwa. Ante la pregunta a las autoridades de esta unidad educativa de por qué sólo se imparte esta lengua si hay alumnos que hablan siete lenguas distintas, las respuestas son dos fundamentalmente: de una parte, que no existen docentes formados en las mismas; de otra, que sus lenguas maternas “ya las hablan en la casa y con la familia” (entrevista a Silvia Aragón, 19/05/2014)²⁹. El último, es el mismo argumento que se emplea en los centros educativos en los que sólo se alfabetiza en castellano cuando debiera hacerse también en kichwa. Dicho de otra forma, la enseñanza de la lengua considerada de segundo orden sigue siendo relegada al ámbito doméstico y comunitario, desplazando su reproducción desde la escuela hacia contextos informales y extra-académicos. Esta cuestión debe pensarse como una responsabilidad compartida tanto por las instituciones estatales, como por la

²⁸ Ídem.

²⁹ Ídem.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

comunidad académica y la familia, si realmente se apuesta por la conservación de la especificidad idiomática y cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Respecto a la pérdida de autonomía de la DINEIB, la emisión de la LOEI y la gestión de la EIB desde el sistema educativo nacional unificado, se entienden como procesos que llevan a la pérdida de espacios en lo relativo a la reproducción de las lenguas y cosmovisiones indígenas. Esta labor de revitalización étnica y cultural es asumida por la propia unidad educativa, antes que impulsada desde el propio Estado.

“A través del Ministerio de Educación, con la creación de la LOEI y su reglamento, parece que un poco ha bajado la trascendencia de la EIB porque lo ha metido en el sistema general, entonces, como que nosotros estamos ahora perdiendo espacio de la práctica diaria de la lengua, la cultura, del fortalecimiento de la identidad cultural, porque estamos bajo unas autoridades que ellos deciden. Nosotros como actores educativos no vimos, no anticipamos lo que iba a pasar con la nueva ley de educación. Lo que yo he visto, por ejemplo, en la misma ley establece que el kichwa y las demás lenguas deben de insertarse en todos los sistemas y niveles del sistema educativo nacional y veo que, parece que, eso no está queriendo hacer el gobierno, entonces, nosotros como hemos venido trabajando en EIB vamos a seguir perdiendo nuestro espacio, y eso tenemos que luchar bastante como profesores y como autoridades” (Entrevista a Misael Rivadeneira, 20/05/2014)³⁰.

Conclusiones

Los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades indígenas vienen sufriendo una fuerte regresión –particularmente desde el año 2010– determinada por diferentes factores. De una parte, el Estado ecuatoriano, al tiempo que emite reformas educativas que pretenden, textualmente, la universalización de la interculturalidad y el desarrollo de la EIB, en la práctica desarticula estas disposiciones normativas. Con ello, conduce los procesos educativos en la dirección

³⁰ Ídem.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

contraria a la que manifiesta legislativamente y que no es otra que la de la reproducción del modelo educativo hegemónico –hispano-, vinculado a los intereses del proyecto económico nacional: la explotación de la matriz productiva. Prueba de ello son la falta de acciones dirigidas hacia la formación intercultural bilingüe de los docentes que trabajan con población indígena, el tratamiento que da a la diversidad en los materiales escolares de los alumnos y la creación de la red de escuelas del milenio para la Educación Básica y de nuevas universidades para la Educación Superior orientadas hacia sus objetivos socio-económicos. Mientras que en las primeras la cuestión cultural e idiomática son un asunto marginal, en las segundas la oferta educativa se orienta ya directamente hacia la creación de profesionales que potencialmente trabajarán en la matriz energética, de la que el gobierno espera obtener la máxima rentabilidad económica.

De otra parte, la sociedad ecuatoriana se encuentra bifurcada entre blanco-mestizos e indígenas respecto a el interés mostrado por la cuestión de la interculturalidad y, más concretamente, por la educación intercultural bilingüe. Para la gran parte de los blanco-mestizos la interculturalidad es una cuestión que carece de interés. De la misma manera, el aprendizaje de una lengua indígena no supone una necesidad para ellos, cuando en todos los escenarios las relaciones entre blanco-mestizos e indígenas, en el caso de que las haya, se producen en lengua castellana, la lengua nacional y mayoritaria. Los pueblos y nacionalidades indígenas, por su parte, se encuentran fragmentados. Una parte de la sociedad indígena, la ex-dirigencia burócrata cooptada por Alianza País –Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana-, mantiene una alineación con los principios e intereses del gobierno de turno y con las políticas que sigue en materia de educación. Por el contrario las organizaciones indígenas de base, la CONAIE, la ECUARUNARI y la CONFENIAE manifiestan un total desacuerdo con esta alianza y, por ende, con las medidas adoptadas por el gobierno en cuanto al tratamiento de la EIB, una de sus demandas históricas.

El análisis de los dos estudios de caso que hemos presentado –la unidad educativa *Pacha Quilotoa* en los Andes y la unidad educativa *Amawta Ñampi* en la Amazonía- nos permiten corroborar la falta de correspondencia entre los discursos políticos y

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015

<http://revistes.uab.cat/periferia>

los textos normativos –incluida la propia Constitución ecuatoriana– y la praxis educativa. El examen de la etnografía desarrollada, tanto en un caso, como en el otro, manifiesta el abismo existente entre las realidades étnico-sociales del alumnado y los contenidos recogidos en los materiales curriculares, con una clara tendencia monocultural inclinada hacia el “blanqueamiento”. Asimismo, es clara la falta de formación del profesorado en materia de interculturalidad y bilingüismo, quienes demandan al Estado recursos para poder satisfacer las necesidades educativas de los educandos, así como para hacer frente a necesidades de extrema urgencia: la alimentación del alumnado y la infraestructura de los centros educativos, entre otras. Ante todo ello, los docentes se muestran contrarios a la pérdida de autonomía de la DINEIB y manifiestan su inconformidad con la gestión de la EIB desde las políticas públicas.

Es evidente la inacción del Estado en lo que respecta a los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades indígenas, en favor de una interculturalidad funcional a sus propios objetivos económicos –algo que, por definición, no podría llamarse interculturalidad-. Para ello es fundamental mantener la cohesión social mediante el reconocimiento legislativo de estos derechos y su desarticulación en la práctica. Se hace urgente por parte del Estado y de sus instituciones el desarrollo de una acción integradora capaz de dirigir todas las fuerzas sociales en la dirección de un sistema de educación intercultural bilingüe, y por tanto, de una sociedad intercultural dentro del marco del Estado plurinacional. Éste sería el objetivo a perseguir de acuerdo con la interculturalidad crítica, desde donde se plantea la refundación de las estructuras –políticas, sociales y económicas– que permitan reconstruir relaciones interculturales de equidad y reciprocidad. Frente a la interculturalidad crítica, aún por construir, lo que se está implantando es un modelo educativo mal llamado intercultural bilingüe que presta funcionalidad a los objetivos sociales y económicos de Estado. Por todo lo dicho, insistimos en la perversidad existente en el uso del término interculturalidad y de la educación intercultural bilingüe. El análisis de la realidad socio-cultural, política, económica y educativa, nos confirma que, en ningún caso, puede hablarse de una educación intercultural bilingüe, y consecuentemente, de un Estado intercultural.

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Bibliografía

- Aguado, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Aikman, Sheila. (1997). "Intercultural Education in Latin America". En *World Tearbook of Education 1997: Intercultural Education*. D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (Eds.). Londres: Kogan. Pp. 79-89.
- Almeida, Ileana. (06 de 02 de 2014). *Línea de Fuego. ¿Educación Intercultural Bilingüe para todos?* En línea: <http://lalineadefuego.info/2014/02/06/educacion-intercultural-bilingüe-para-todos-por-ileana-almeida/>. Fecha de última consulta: 16/02/2015
- Bilbao, Luis Fernando. (1980) *Economía y educación en el Ecuador a partir de 1960*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Bretón, Víctor y García, Fernando. (2003). *Estado, Etnicidad y Movimientos Sociales en América Latina. Ecuador en Crisis*. Barcelona: Icaria.
- Chiodi, Francesco. (1990) "Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural". En Chiodi (Comp.). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Tomo II. Pp. 399-510. Quito: P. EBI (MEC-GTZ), ABYA-YALA, UNESCO/OREALC.
- Dávalos, Pablo (2002). *Movimiento indígena ecuatoriano: La constitución de un actor político*. Quito: CONAIE.ORG.
- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, Gunther y Mateos, Luisa (2001). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Drelich, Dan. y Russo, Kin. (2009). "Entre a Selva, a Costa e a Serra: a Educação

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru". En: Candau, V. M. (org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro, 7 letras. Pp. 174-197.

Ferrao, Vera. (2013). "Educación Intercultural Crítica. Construyendo caminos". En Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala.

Granda, Sebastián. (2004). *Textos escolares e interculturalidad. La representación de la diversidad cultural ecuatoriana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Koldorf, Ana (2010). *Multiculturalismo y diversidad: un debate actual*. Rosario (Argentina): Prohistoria Ediciones.

Kymlicka, Will. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.

Mato, Daniel. "Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales". En D. Mato (Coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: ONU- IESALC.

Martín, Emma (1998). "Multiculturalismo, Nuevos Sujetos Históricos y Ciudadanía Cultural". En *Repensando la Ciudadanía*. E. Martín y P. De la Oña Sierra (Eds.). Sevilla: Fundación el Monte.

Martín, Emma y Rodríguez, Marta. (2014). "La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas". En *Periferias, fronteras y diálogos. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Mignolo, Walter. (2003). *Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.

Montaluisa, Luis. (1990). *La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Quito: DINEIB.

Moreno, Isidoro (2001). *Mundialización, Globalización y Nacionalismos: la Quiebra del Modelo de Estado-Nación. Estado Constitucional y Globalización*. México:

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

Universidad Autónoma de México.

_____ (2011) "Diversidad Cultural". En *Informe Cero. Ecuador 1950-2010. Estado del País*. . Quito: FLACSO – Contrato Social por la Educación. Pp. 43-63.

_____ (2014). "Confrontación y fronteras entre lógicas culturales: extractivismo desarrollista versus Sumak Kawsay en Ecuador". En *Periferias, fronteras y diálogos. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Pedreira, Simón y Sacavini, Samuel. (2009). "A Educação Intercultural na Bolívia: um caminho controverso". En: Candau, V. M. (org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro, 7 letras. Pp. 198-227.

Roosens, Eugeens (1989). *Creating ethnicity: the process of ethnogenesis*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Stavenhagen, Rodolfo (1997). Los derechos indígenas en el sistema internacional. Un sujeto en construcción. *Revista IIDH*. No. 26 jul./dic. 1997. Pp. 81-103.

Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB – Abya-Yala.

Recursos electrónicos

Agencia pública de noticias del Ecuador y Suramérica.
<http://www.andes.info.ec/es/noticias/lideres-poblaciones-nativas-crean-ecuador-alianza-indigena-revolucion-ciudadana.html>. Fecha de última consulta: 23/03/2015

Constitución de la República del Ecuador, 2008.
http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf. Fecha de última consulta: 20/03/2015.

Diario El Comercio. <http://www.elcomercio.com/actualidad/alianzapais-objetivos-2015-politica-rafaelcorrea.html>. Fecha de última consulta: 19/03/2015

Diario El Telégrafo. <http://www.telegrafo.com.ec/politica/item/organizaciones->

perifèria

Número 20 (1), Junio 2015
<http://revistes.uab.cat/periferia>

proponen-alianza-indigena-por-la-revolucion-ciudadana.html. Fecha de última consulta: 23/03/2015

Ministerio de Educación Ecuador. Plan Decenal de Educación (2006-2015).
http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf. Fecha de última consulta: 20/03/2015.

Ministerio de Educación del Ecuador. Proyecto Yachay.
<http://educacion.gob.ec/yachay-siembra-nueva-era-educativa-en-ecuador/>. Fecha de última consulta: 18/02/2015.

PROEIB Andes. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe Para los Países Andinos.
http://programa.proeibandes.org/investigacion/otros/ei_paratodos.pdf. Fecha de última consulta: 16/02/2015